



Contributions from the clinic of activity to teacher' training: understanding the school context

Contribuições da clínica da atividade para a formação docente: compreendendo o contexto escolar

Laura Cristina Vieira Pizzi^a, Wanessa Lopes de Melo^b

^a Universidade Federal de Alagoas, lcvpizzi@hotmail.com

^b Instituto Federal de Alagoas, wanessapeda@yahoo.com.br

Abstract

The purpose of this work is to present some of the contributions of the Clinic of Activity developed by Yves Clot and his research approach through filming, the Autoconfrontation, highlighting its potential for teacher education, taking into consideration that the research of teaching activity is developed in classrooms. This procedure allows teachers to analyze their work, evaluating their results, in order to reveal the elements that are present in the “real activity”. For Clot, “real activity” is not the only element that is at stake when the worker performs an activity. The “real of activity” is part too, broadening the concept of activity, involving all planned actions that could not be performed. This concept can be a powerful tool in the process of teacher education.

Keywords: teacher activity; teacher education; clinic of activity; school context.

Abstract

O propósito desse trabalho é apresentar algumas contribuições da Clínica da Atividade desenvolvida por Yves Clot e sua abordagem de pesquisa realizada através de filmagens, a Autoconfrontação, destacando seu potencial para a formação de professores/as, levando em consideração que a investigação da atividade docente é desenvolvida nas salas de aula. Esse procedimento permite que os docentes façam uma análise do seu trabalho, avaliando seus resultados de forma a revelar os elementos que estão presentes no “real da atividade”. Para Clot, a “atividade real” não é o único elemento que está em jogo quando o trabalhador realiza uma atividade. O “real da atividade” é parte também e envolve todas as ações planejadas e que não puderam ser executadas, ampliando o conceito de atividade. Esse recurso pode ser uma ferramenta potente no processo de formação docente.

Palavras-chave: atividade docente; formação docente; clínica da atividade; contexto escolar.

1. Apresentação

Este trabalho busca explicitar o papel da metodologia da Autoconfrontação simples e cruzada, desenvolvida por Yves Clot e seus colaboradores no Laboratório de Psicologia do Trabalho e da Ação (CNAM-Conservatoire national des arts et métiers, Paris) e suas contribuições para as pesquisas sobre a atividade docente e a formação de professores e professoras, no seu desenvolvimento e realização (ação) em sala de aula. Os pressupostos teóricos e metodológicos da Clínica da Atividade, desenvolvidos por Yves Clot (2007), favorecem que os/as pesquisadores/as acessem os sentidos e significados da atividade dos/as docentes. Os sentidos e significados só podem ser informados pelo/a professor/a que desenvolve a atividade ao mesmo tempo em que também os analisa.

Um dos objetivos da Autoconfrontação é permitir a reflexão e a transformação da atividade por parte dos/as docentes participantes da pesquisa. Nesse sentido, são importantes os aspectos objetivos do contexto real da atividade, como também os aspectos subjetivos relacionados aos participantes. Essas dimensões relacionadas à atividade serão necessariamente parte das análises posteriores, nas sessões de autoconfrontações.

Para formação docente, os dados coletados através da abordagem da autoconfrontação e suas etapas, são fontes ricas de reflexão sobre o trabalho docente, pois revelam as possibilidades reais de realização, ao mesmo tempo que demarcam seus impedimentos e impossibilidades. Por utilizar filmagens que capturaram o ambiente das atividades realizadas em sala de aula ao vivo e a cores, a Autoconfrontação pode ser fonte rica de análises e discussões sobre o trabalho docente no cotidiano escolar, revelando o contexto real das escolas e das salas de aula, locus central da atividade docente.

2. A atividade real e o real da atividade docente

Para entender a atividade docente, é preciso compreender as relações humanas que acontecem no ambiente escolar e suas normas de trabalho; sendo a vida demarcada por normas, que ordenam e antecedem a atividade de trabalho, tentando regular sua ação numa execução precisa (Paschoalino, 2009). Essa, sem dúvida, é uma das características mais marcantes da atividade docente.

Ser professor/a implica estar inserido/a em normas, em arcabouços de inúmeras prescrições. A atividade docente vive num movimento contínuo e contraditório, de realização do que está prescrito, do que é exigido, mas também de renovação, criação por parte do trabalhador. Esse movimento de planejamento, recriação, renovação da prescrição, a experiência de vida de cada professor/a é um ingrediente importante que aparece no contexto da sala de aula, seja na seleção dos conteúdos ou na maneira de abordá-los, por exemplo. A docência, por sua complexidade, requer uma constante reformulação de sua atividade. A partir disso, o docente vai constituindo um estilo pessoal, uma maneira singular de realizar sua atividade profissional.

A atividade docente está ainda permeada de valores que norteiam a recriação e a transgressão no trabalho e na própria vida. O/A professor/a trabalha inserido numa trama de prescrições e de valores que possibilitam a ressignificação da tarefa prescrita. “Nessa perspectiva, a docência estabelece complexas relações com as situações de trabalho prescritas” (Paschoalino, 2009, p. 29).

Clot (2007; 2010), compreende que a atividade é determinada pelas prescrições, as normas. Entretanto, nem sempre as prescrições dão conta do imprevisível que acontece no momento

da realização da atividade. O inesperado convoca a professora a tomar decisões que não estão presentes na prescrição da atividade, e muitas vezes a sua história pessoal e os valores que a constituem são diferentes e até contrários aos valores expressos ou exigidos pela prescrição, pelo *métier*¹. No entanto, para Clot, a atividade vai além do que foi realizado, pois “a atividade subtraída, ocultada ou recuada nem por isso está ausente, mas influi, com todo o seu peso, na atividade presente” (Clot, 2010, p. 104). Dessa forma, não podemos excluir as atividades suspensas, contrariadas ou impedidas da análise da atividade. A atividade realizada pela professora é apenas uma possibilidade diante de tantas outras possíveis.

Nesse sentido, entendemos que a atividade de trabalho nunca é o que está prescrito, pois no momento da realização acontece a resignificação do prescrito. Explicando com outras palavras, há um movimento contínuo e ininterrupto de refazer da ação do trabalhador diante das normas prescritas e reguladoras para atividade, pois como a prescrição antecede a atividade não tem como ela prever os imprevistos. Dessa forma, é necessário que o trabalhador utilize o seu poder de agir para resignificar a atividade prescrita. A atividade é sempre e necessariamente um encontro entre o prescrito e o real, e nesse encontro acontece a resignificação do prescrito diante do que é possível realizar.

Portanto, a atividade real envolve todas as prescrições que influenciam o planejamento de uma atividade e as condições reais de sua execução. A atividade real é o que foi possível ser feito dentro de determinadas situações de trabalho e das escolhas dos sujeitos envolvidos, considerando as prescrições e o que foi planejado. Essa é a atividade que será filmada durante a pesquisa. Mas a atividade não se reduz simplesmente ao que foi feito e, nessa ótica, envolve também o real da atividade.

O real da atividade, segundo Clot (2007) vai além do que foi meramente realizado. Para o autor, o que não foi feito, o que não se pode fazer, o que se tentou fazer sem conseguir, o que se teria desejado ou podido fazer, o que se pensou, se quis ou o que se sonhou poder fazer, o que se fez para não fazer aquilo que seria preciso fazer ou o que foi feito sem o querer ou sem necessidade, também fazem parte da atividade, pois interferem no que foi realmente realizado, portanto no que foi efetivamente feito (Clot, 2007, p. 16).

O cansaço, por exemplo, pode ser resultado do trabalho em si, mas também dos impedimentos presentes no trabalho, que inviabilizam as possibilidades de fazer o que se gostaria, afetando o desempenho profissional dos/as trabalhadores/as (Melo & Pizzi, 2012). “Portantoo que cansa é a actividade impedida, a actividade que retorna, a actividade impossível, a actividade não realizada” (Santos, 2006, pp. 36-37).

O trabalho, entendido como fonte de realização, ou frustração, não pode considerar apenas o seu campo de atuação, sua especialidade, seu campo de saber profissional, mas deve levar em consideração também suas condições de realização, suas amarras, sua criatividade e as (i)limitadas possibilidades de execução. Essas possibilidades ou impossibilidades também são fontes de prazer e de desenvolvimento profissional e pessoal, ou não, interferindo diretamente na qualidade do trabalho. O real da atividade tende a aparecer na autoconfrontação simples e cruzada, quando o pesquisador explora o realizado e o que não foi realizado, entretanto, só quem pode explicar essa dimensão não realizada é o sujeito da atividade.

¹ Por se tratar de um termo já conhecido na língua portuguesa e presente em dicionário da língua, manteremos, neste texto, o termo *métier* em sua forma original, sem traduzi-lo.

Essa abordagem de Clot (2007), do nosso ponto de vista, amplia as possibilidades de análise sobre os elementos envolvidos nas ações planejadas, executadas e suas condições de realização, uma vez que incluem todas as intenções, os desejos e os impedimentos para que uma atividade seja realizada em sala de aula pelo/a professor/a, por exemplo (Melo & Pizzi, 2012).

O uso da autoconfrontação, possibilita que o/a professor/a participante ganhe voz. O papel a ele/a atribuído é o de coparticipante na e da produção do conhecimento acerca de sua atividade, para além do que é observado. Com a videogravação do/a professor/a exercendo sua atividade, e a análise dessas imagens via autoconfrontação simples e cruzada, é possível apreender tanto a atividade real, quanto o real da atividade, elementos imprescindíveis para compreender a complexidade da atividade docente.

Essa definição de atividade nos desafia a conhecer a atividade docente no lugar e no momento em que acontece, para, assim, apontar seus aspectos singulares no âmbito das profissões e reconhecer aspectos comuns ao ofício docente. Dessa forma, um dos objetivos dessa forma de fazer pesquisa não está em coletar dados via observação e filmagem, e sim em permitir o envolvimento e o desenvolvimento da observação do/a próprio/a professor/a que foi filmado, sobre sua atividade, colocando-o/a em posição de reflexão e de transformação, caso sinta necessidade.

Essa abordagem de pesquisa permite, portanto, que o/a pesquisador/a deixe de ser o/a único/a sujeito a observar a atividade, pois ela passa a ser prioritariamente observada e analisada por aqueles/as que a planejam e executam.

Dessa forma, “a análise se constituirá num movimento que, tendo a realidade empírica como ponto de partida, pretende articular a tarefa prescrita, o real da atividade, a atividade real e seu produto, em especial para aqueles que a exercem” (Aguar, 2008, p. 16). O foco da análise é apreender o movimento, muitas vezes ambíguo, criado entre falas e o que é realizado, à luz das prescrições da tarefa planejada, dando ênfase aos sentidos e aos significados atribuídos pelos sujeitos (individual e coletivamente) à atividade. Esse processo se constitui numa espécie de autoavaliação e de formação em processo.

3. A Autoconfrontação e as análises sobre a atividade docente

A Clínica da Atividade se caracteriza por estar em busca de instrumentos e dispositivos que possibilitem compreender a situação de trabalho real, para aumentar, no trabalhador, seu “poder de agir sobre o mundo e sobre si mesmo, coletiva e individualmente”. (Clot, 2011, p. 72). Para Clot e seus colaboradores, a atividade de trabalho é fonte permanente de recriação de novas formas de viver, de produzir subjetividade e deve ser fonte de crescimento humano. A subjetividade é um elemento importante a ser considerado, uma vez que é constituída pela e na atividade, com interferência do coletivo que regula a ação individual. (Bendssolli & Soboll, 2011, p. 10).

Clot concebe a atividade para além da tarefa realizada, e toda atividade é passível de descrição, para fins de análise, mesmo aquelas que não puderam ser realizadas. Para ele, os conflitos do real fazem também parte da atividade de trabalho. Essa definição de atividade, ou mais precisamente de real da atividade, nos desafia a conhecer a atividade docente no lugar e no momento em que acontece, para, assim, apontar seus aspectos singulares no âmbito das profissões e reconhecer aspectos comuns e a complexidade da atividade docente.

Segundo Vieira e Faïta (2003), a abordagem da Clínica da Atividade permite que os sujeitos da pesquisa restabeleçam seu poder coletivo de ação, buscando intervir na situação de trabalho. Essa possibilidade tem na autoconfrontação seu momento mais importante.

Nesse sentido, a transformação e o desenvolvimento dos ofícios e dos trabalhadores se dão durante diálogos, trocas, polêmicas, problemas e contradições que acontecem durante a atividade, sendo estas permeadas, ao mesmo tempo pela dimensão da história singular do sujeito e da história coletiva do ofício (Silva, Barros, Louzada, 2011, p. 188). Como forma de capturar essa dinâmica complexa do trabalho em ação, tem sido utilizado o recurso da Autoconfrontação, que se desdobra em simples e cruzada, e que consiste na análise e reflexão de uma ou mais cenas filmadas da prática docente em sala de aula, pelos protagonistas diretos e por colegas ou pares.

Dessa forma, transpondo essa abordagem de coleta de dados para as análises do trabalho docente, são feitas várias tomadas de filmagens de momentos em que o/a professor/a realiza suas atividades didáticas em sala de aula com seus/as alunos/as. Posteriormente as imagens são editadas pelos/as pesquisadores/as e devem ser assistidas e analisadas pelo/a professor/a filmado/a e pelo/a pesquisador/a, sendo esse momento a autoconfrontação simples. Para realização da autoconfrontação cruzada será necessário convidar um segundo docente, que compartilhe do mesmo gênero profissional do/a docente pesquisado.

O primeiro passo, portanto, é a realização de várias filmagens livres nas salas de aula. Esse material servirá de base para seleção de cenas significativas que serão editadas, mantendo uma coerência sequencial, com início, meio e fim de uma atividade didática desenvolvida pelo/a docente. A autoconfrontação simples consiste no segundo momento em que o/a professor/a filmado assiste sua própria cena contendo a atividade selecionada e a comenta na presença do/a pesquisador/a. Esse momento também é filmado. O objetivo é entender a atividade na ótica do docente, seus objetivos, fracassos e sucessos.

Ao usarmos o recurso da imagem (videogravação) do/a docente realizando sua atividade, como suporte de observação nas sessões de autoconfrontação, aumentamos a possibilidade de apreender o real da atividade em ação. O que se pretende alcançar com as sessões de autoconfrontação, não é apenas ver e entender o que foi feito e com quais propósitos e recursos didáticos e a infraestrutura escolar estão disponíveis pelos docentes para realizar as atividades propostas. É também “o que ainda não se consegue dizer acerca do real da atividade: esse ‘difícil de dizer’ com o qual, talvez, fosse possível fazer algo de diferente daquilo que se faz” (Clot, 2010, p. 243). Essa dimensão difícil de dizer, portanto, de acessar, nos interessa diretamente, na medida em que oferece elementos novos, inscritos no plano da subjetividade e possibilitando nos aproximarmos, através das análises das cenas gravadas. Somente o/a docente pode revelar o real da atividade filmada. Somente ele/a pode dizer suas intenções e suas frustrações relacionadas ao real da atividade.

A pesquisa, nessa perspectiva, se desenvolve na forma de cooperação entre pesquisador/a e o sujeito, com voz principal do último. Segundo Vieira e Faïta (2003) “A autoconfrontação simples é o momento da produção de um discurso que se refere às seqüências filmadas, ao que elas mostram, sugerem ou evocam. [...] Ao filme da atividade inicial, com suas lacunas e suas elipses, a autoconfrontação simples acrescenta um contexto carregado de comentários” (pp. 33-34).

Com o desenvolvimento dessa técnica, o docente se vê em ação, permitindo o retorno da imagem e do som, das falas, das ações, do ambiente, dos/as alunos/as, o que possibilita ver o contexto em que foi realizada a atividade dentro de outra ótica, de um outro ponto de vista mais distanciado no tempo e no espaço, permitindo que se desencadeie um processo

de autoavaliação, bem como a percepção de causas e efeitos, intenções e resultados esperados ou não, aproximando cada vez mais o discurso e a atividade propriamente dita.

A autoconfrontação cruzada seria uma terceira etapa da pesquisa, que envolve a observação e a análise das mesmas cenas já analisadas na autoconfrontação simples pelo/a professor/a e pesquisador/a. Entretanto, na autoconfrontação cruzada, um terceiro sujeito entra em cena, além do/a pesquisador/a e do/a docente filmado/a na sala de aula. Esse/a terceiro/o personagem em geral tem relação direta com a atividade filmada, pois deve compartilhar o gênero profissional filmado. É, portanto, considerado um par. Nessa etapa, o que está em jogo é o olhar do outro, mas a partir de uma perspectiva que é ao mesmo tempo familiar, uma vez que compartilha da mesma profissão e os mesmos problemas vividos. Por outro lado, tem também um olhar diferente no que se refere à atividade filmada, pois imprime seu estilo e suas experiências pessoais aos seus comentários.

O/A docente, sujeito da pesquisa, assiste novamente a mesma cena da sua atividade filmada, agora junto ao/à um/a companheiro/a de profissão. E esse momento da pesquisa também é filmado pelos/as pesquisadores/as. A partir daí se desencadeiam diálogos, indagações e possibilidades alternativas entre os/as dois docentes que assistem a atividade filmada. Ou seja, aqui se abrem as possibilidades de troca de experiências, de dificuldades, de diferenças e similaridades, de ambigüidades, de reafirmações, de escolhas, de incertezas, de ajustes, de ressignificações e de reorientações possíveis da atividade filmada, considerando os objetivos inicialmente traçados, bem como seus impedimentos.

Nesse momento, os estilos profissionais de cada professor entram em interação. Agora, não estamos mais diante de um processo autorreflexivo, provocado pela autoconfrontação simples, mas de troca entre parceiros de trabalho, e, portanto, de possíveis conflitos a respeito da melhor forma de conduzir determinada atividade. Para as análises do trabalho docente, esse momento da autoconfrontação cruzada pode ser especialmente importante, uma vez que tira o/a professor/a do seu isolamento profissional da sala de aula, onde tende a ter total domínio, para discutir sua atividade, seus objetivos e dificuldades com um/a colega de trabalho. Abrem-se possibilidades para novas formas de fazer a mesma atividade, enriquecendo seu trabalho.

A metodologia da autoconfrontação, considerando todas as suas etapas, conduz a que se chegue a formas “de conceptualização e de categorização de características marcantes do objeto, sobretudo se elas parecem recorrentes” (Vieira & Faíta, 2003, p. 40). Essas categorizações representam a possibilidade de juntar cada peça do quebra-cabeça coletadas em todas as etapas da investigação, com o intuito de oferecer maior coerência aos dados e permitindo qualificá-los dentro de perspectivas teóricas mais políticas e menos instrumentais. Também auxiliam no sentido de alertar o/a pesquisador/a dos riscos de individualizar e personalizar demasiadamente a atividade docente em torno dos protagonistas que participam das cenas filmadas, descontextualizando-os de suas condições de trabalho dentro da escola, bem como das mais amplas que envolvem os dilemas e as lutas da categoria profissional.

Essa abordagem de pesquisa, apesar de complexa por si só, pode ainda ser complementada com registros de observações da escola e entrevista com os docentes filmados. Entendemos que essas complementações são necessárias para não isolar a cena filmada do seu contexto de sala de aula apenas, nem cristalizar a atividade do/a professor/a em um momento único, sem entender o processo que levou à realização daquela atividade específica. A entrevista auxilia particularmente a perceber a história de vida profissional, portanto, de toda subjetividade docente presente na elaboração e execução de um plano didático e curricular, as motivações e objetivos inscritos nele. Várias pesquisas realizadas nessa perspectiva,

tanto com docentes do ensino fundamental, quanto do Ensino Superior, vêm sendo feitas (Pizzi, Araujo & Melo, 2012).

4. A Clínica da Atividade e formação docente

No Brasil, a formação dos docentes é relativamente complexa e ocorre predominantemente no Ensino Superior, nos cursos de graduação e pós-graduação. Para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, os docentes precisam cursar o Curso de Pedagogia. No Brasil ainda não existe a figura do Pedagogo social. Para atuar nas disciplinas específicas dos anos finais do ensino fundamental e do Ensino Médio, os docentes cursam os cursos de Licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento. Para atuar como docentes e pesquisadores no Ensino Superior, é necessário ingressar em cursos de Mestrado e Doutorado credenciados pelo governo federal. Há ainda diversos cursos de atualização e especialização de curta duração.

Os estudos referentes à formação do docente no Brasil e no exterior são frequentemente centrados na natureza dos saberes que devem ser dominados, transmitidos e adquiridos por esses profissionais (Durand, 2005). Há um debate no meio acadêmico sobre quais saberes são tidos como mais importantes, os saberes oriundos da prática, os saberes científicos ou mesmo aqueles construídos na trajetória de vida escolar dos docentes. Segundo o autor, as abordagens de pesquisa tradicionais, em geral não ajudam a romper a separação entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa e vários paradigmas de pesquisa buscaram romper com essa separação, em particular que consegue separar de forma tão nítida, o que seriam os saberes da prática e os saberes científicos. Os mais conhecidos são os da pesquisa-ação, pesquisa-participante, pesquisa-formação, professor-pesquisador, entre outros. Mais recentemente assistimos a utilização das pesquisas colaborativas. Essas abordagens buscam unir os saberes da prática com os saberes científicos, com a intenção de transformar e atualizar a atividade dos/as professores/as.

A formação profissional para o exercício de um ofício é sempre complexa, principalmente, quando esse ofício está voltado para formação humana, como é o caso da docência. A atuação de professores/as envolve, além do domínio dos saberes científicos que supostamente deve transmitir a seus/as alunos/as, também o domínio cognitivo de situações dinâmicas, o gerenciamento de pessoas, autonomia e responsabilidade nas decisões, adaptabilidade e adequação sem erros a um contexto específico (Tardif & Lessard, 2008).

No entanto, uma característica ainda marcante da formação docente, especialmente a continuada, reside nos aspectos prescritivos de natureza pragmática, que tendem a transformar-se em receitas acabadas e infalíveis, oferecendo sugestões e modelos de como conduzir bem uma aula ou um exercício didático ou ainda em como elaborar bem um currículo, em geral utilizando como exemplo, propósitos e contextos educacionais indiferenciados, muitas vezes idealizados (Melo & Pizzi, 2010). Esses modelos reduzem o processo de formação docente, tornando-o demasiadamente instrumental, superficial e, no final, ineficiente quanto aos seus propósitos.

Outro problema significativo é o fato de não levarem em consideração os problemas específicos de cada contexto social e de cada escola, desconsiderando ainda os/as alunos/as, tanto no que se refere aos seus diferentes estágios de aprendizagem, quanto à sua realidade social, econômica e cultural, tão diversas e adversas. A heterogeneidade da atividade docente é um elemento crucial da profissão e tende a ser ignorada nas suas formações. Dessa forma, tendem a ser ignoradas tanto a realidade dos/as alunos/as, quanto as condições

de execução de determinada atividade, considerando as condições muitas vezes precárias em que se encontram as escolas públicas brasileiras, em particular as das regiões Norte e Nordeste.

Toda essa problemática em torno da atuação e da formação docente revelam as dificuldades em transformar os processos de formação, em suas várias modalidades, em possibilidades concretas de mudança nos diversos contextos e realidades educacionais, e as salas de aula, na busca da qualidade desejada, em especial nas redes públicas de ensino.

Segundo Durand (2005) um problema comum nas formações de professores e professoras, analisando a realidade francesa, é que o foco é tende a ser mais os conhecimentos a serem transmitidos e suas formas de transmissão, do que os/as alunos/as e os/as professores/as. Segundo o autor, “Não se trata de diminuir a importância e o interesse da didática, mas de ressaltar que essa perspectiva, quando posta no cerne dos dispositivos de formação, oculta o papel do professor, sua atividade na classe, suas interações com os alunos... Ao insistir-se sobre os componentes da programação e do planejamento didático das seqüências de ensino, afirma-se implicitamente que o trabalho dos professores anda sozinho, e não merece análise nem produção de um *corpus* de saberes autônomos” (Durand, 2005, p. 47).

Esse foco exacerbado nos conteúdos curriculares e procedimentos didáticos, num sentido estrito, tende ainda a reforçar as tendências tecnicistas da educação, com suas crenças arraigadas na noção de que basta ao/a professor/a adotar uma boa abordagem de ensino-aprendizagem, preferencialmente a considerada mais progressista ou inovadora no momento, para que seu trabalho tenha quase que automaticamente êxito. Essa visão limitada tende a predominar nos cursos de formação ainda hoje no nosso país.

Essa abordagem com forte caráter tecnicista e reducionista da atividade docente tende a produzir e reforçar ainda um tipo de discurso que afirma que a realidade não tem relação alguma com a teoria. Ou seja, o que se aprende nos cursos de formação, não teriam relação nenhuma com a realidade das escolas onde os futuros profissionais irão atuar. Para além da aparente dicotomia entre teoria e prática que esses discursos sugerem, nossa suposição é a de que essa apregoada dicotomia entre “teoria e prática” pode indicar várias possibilidades de interpretação, para além da versão mais disseminada, ou seja, a de que os/as professores/as não dominam profundamente determinada teoria pedagógica, portanto não conseguiriam aplicar adequadamente nas suas salas de aula.

Para nós, no entanto, essa dicotomia tende a revelar uma visão idealizada da atividade docente, e ignorar o fato de que o que está em jogo são as condições precárias em que os/as docentes se veem obrigados/as a atuar. Ou seja, quando os professores rejeitam uma teoria, o que esses/as professores/as talvez estejam querendo nos dizer é que o mero domínio teórico/metodológico de como dar uma “boa aula” é importante, mas insuficiente para garantir a qualidade das aulas ou mesmo de que não há uma única forma efetiva de ensinar determinado conhecimento a seus/as alunos/as.

De fato, precariedades de toda ordem vêm afetando diretamente o trabalho docente (Pizzi, Araújo & Melo, 2012) e (Oliveira, 2004), mas as tendências tecnicistas e reducionistas não conseguem levar em consideração esses elementos no seu arcabouço teórico, uma vez que trabalham com noções abstratas de didática, de escola, de professor/a e de aluno/a. Com isso, tendem a reforçar a noção de que o sucesso ou o fracasso escolar deve ser fruto do esforço e do empenho pessoal dos/as docentes, desde que dominem as teorias e técnicas didáticas, oferecidas nos cursos de formação e as adaptem aos recursos disponíveis no desenvolvimento das aulas.

Em geral, esses discursos vêm acompanhados de julgamentos morais que indicam quão “comprometidos” os/as professores/as estão com a causa educacional, capturando suas subjetividades em prol de “causas justas” (Barros, 2007), tentando fazê-los se envolver de corpo e alma na atividade, como forma de superar obstáculos de toda ordem para desenvolver a contento suas aulas. Através da autoconfrontação é possível perceber concretamente até onde um/a professor/a pode ou não ir para desenvolver sua aula com qualidade e que outros fatores, agentes e agências podem estar envolvidos favorecendo ou não sua atividade.

Como forma de avançar o debate sobre a formação docente, Durand (2005) propõe a utilização de pesquisas que tenham preocupações ontológicas e epistemológicas, bem como preocupações éticas. As opções éticas visam auxiliar a formação dos/as professores/as, ao mesmo tempo em que permitam produzir conhecimentos que não caiam na armadilha de propor modelos do que seria uma “boa prática” ou uma “boa aula”. Nesse sentido, deve estar apoiada num contrato de cooperação real entre pesquisadores/as e sujeitos da pesquisa sobre a atividade real, evitando considerar a voz do/a pesquisador/a como a única voz que conta, no final. O objetivo prioritário seria a possibilidade de transformação da atividade com a produção de novos saberes e, possivelmente, de novas práticas.

A Clínica da Atividade compreende uma proposta rica de pesquisa e pode permitir atingir os principais aspectos defendidos por Durand (2005), na medida em que produz dispositivos de coleta e de análise de dados que envolvem a complexidade da atividade docente no contexto da atividade real no seu processo de desenvolvimento, com todos/as os/as personagens, cenários e os recursos envolvidos/as na cena. Mas é ao trazer para o debate as questões referentes também ao real da atividade, como elemento de análise, que a complexidade da atividade, sua dimensão objetiva e subjetiva, fica mais evidente.

A metodologia da autoconfrontação desenvolvida diretamente no contexto da sala de aula consegue captar os aspectos individuais, pedagógicos, sociais e culturais da atividade docente em ação. Aprofunda e amplia, portanto, a gama de questões envolvidas numa atividade pedagógica, com foco nas interações professor-aluno, aluno-aluno, mediados por contextos educacionais reais, recursos, procedimentos, prescrições e criações possíveis e impossíveis.

Por todas essas características, as filmagens e análises resultantes da Autoconfrontação podem se constituir também uma espécie de formação em serviço, permitindo, acima de tudo, uma ressignificação e um novo direcionamento da atividade filmada, ao vislumbrar outras possibilidades de ação. Os depoimentos dos docentes que participaram das pesquisas realizadas tanto no Ensino Fundamental quanto Superior, são encorajadores nesse sentido. Muitos docentes afirmam que, no cotidiano escolar, tem havido muito pouco espaço para refletir sobre a atividade que desenvolvem em sala de aula e a possibilidade de poder observar as filmagens dando aula, foi uma oportunidade preciosa de reflexão sobre seu trabalho. A ação reflexiva assume, dessa forma, uma nova perspectiva, principalmente ao mostrar que a reflexão e a atribuição de sentidos e significados são inerentes à atividade docente e que pode ser mais explorada nas escolas e nos cursos de formação de professores/as.

O conhecimento produzido nesse momento revela a dimensão subjetiva do/a docente, suas expectativas, seus valores, o domínio de um determinado conteúdo e de uma técnica didática, sua relação com os/as alunos/as, sua visão de mundo e sua trajetória pessoal e profissional. Enfim, seu estilo. Quanto mais tempo de filmagem o/a pesquisador/a realiza, mais claro fica o estilo do/a professor/a.

Fica evidente também a dimensão política e social da atividade docente, uma vez que as filmagens mostram claramente o contexto social e cultural da escola escolhida, os recursos disponíveis daquela sala de aula, a estrutura física das salas, muitas vezes apertadas, mal iluminadas, mal ventiladas, superlotadas, barulhentas, sujas. Indignas. Revela ainda o grau de envolvimento dos/as sujeitos na atividade proposta, suas negociações, silêncios, sucessos, fracassos, suas possibilidades e seus limites. A cena filmada em si não revela sozinha a complexidade da atividade realizada. Sua complexidade vai se revelando, na medida em que o/a docente vai imprimindo seus sentidos à atividade realizada e verificando se seus objetivos foram atingidos nas análises feitas durante a Autoconfrontação. Ainda ao perceber alternativas de ação, de redirecionamento da atividade ou quando essa possibilidade não existe, a não ser como forma de atividade frustrada.

O diálogo entre pares deveria ser comum nos cursos de formação e no cotidiano escolar, mas dadas condições precárias de salário e trabalho no Brasil, os espaços e momentos de diálogo têm sido escassos tornando o ofício de ensinar, uma atividade cada vez mais isolada e solitária. Em decorrência, aumentam as chances de tornarem seu trabalho pedagógico em sala de aula cada vez mais cristalizado, correndo o risco de virarem atividades mecânicas e sem sentido, mesmo para o/a docente que as planejou e preparou. Por esse motivo, seu estilo profissional tende a se cristalizar (Clot, 2007).

Um pequeno recorte de uma cena filmada de uma aula, complexo pelas possibilidades de (re)significação, se transforma num universo rico de possibilidades de análises e interpretações, na medida em que forem incluídas nos currículos dos cursos de formação. Não apenas por criar possibilidades de autorreflexão, de autoformação e de possíveis transformações daquela aula filmada, mas também por auxiliar na formação posturas mais politizadoras a respeito da prática docente. As análises sobre as condições de trabalho que afetam diretamente a qualidade da aula do/a professor/a podem desencadear posturas mais politizadas sobre as possibilidades de atuação docente, por parte daqueles/as que pretendem ingressar na profissão ou por parte daqueles/as que já estão na profissão, extrapolando a sala de aula.

Das análises decorrentes, seria possível perceber com mais clareza, os limites externos advindos dos processos de precarização do trabalho docente que afetam a qualidade das aulas e o bem-estar da comunidade escolar. Em outras palavras, permite perceber o que é de fato responsabilidade direta do/a docente e o que é de responsabilidade de outras instâncias, que fogem do seu poder de decisão ou intervenção imediato.

Sem levar em consideração essas limitações impostas pelas condições de trabalho de cada contexto escolar, qualquer possibilidade de mudança pode redundar numa individualização da responsabilidade, tanto quando a aula é bem sucedida quanto quando é mal sucedida, esvaziando de sentido político qualquer proposta didática alternativa, atomizando o/a professor/a no contexto da sua escola. No que se refere à formação docente, contribui para alimentar uma perspectiva abstrata de escola e de docência.

5. Considerações finais

A abordagem de pesquisa da autoconfrontação, pautadas na Clínica da Atividade proposta por Clot (2007), tem se revelado uma proposta rica para os estudos e pesquisas sobre a atividade e a formação docente, por darem vida ao contexto da própria escola e da sala de aula com suas possibilidades imediatas. Dadas as mudanças introduzidas pelas políticas educacionais neoliberais conservadoras contemporâneas no Brasil, intensificadas a partir

dos anos 90, introduzindo avaliações em larga escala, escassez de concursos públicos, contratos temporários de trabalho, congelamento dos investimentos públicos na educação, redução dos conhecimentos e padronizações curriculares, desconsiderando a vasta diferença cultural, educacional, econômica, social e política do país, e seus desdobramentos nos planos regionais e municipais, essa proposta pode mostrar também o papel das políticas prescritivas na atividade docente e, em última análise, sua interferência na qualidade educacional pretendida.

Entendemos que toda a responsabilidade executora das políticas prescritivas está colocada individualmente nas mãos de cada professor e professora desse país. Muitas dessas políticas não têm incluído nas suas agendas a melhoria das condições de trabalho dos/as docentes e nem de seus salários, o que tende a provocar tensões que podem se transformar em obstáculos intransponíveis, comprometendo profundamente a qualidade do ensino e afetando o desempenho docente em sala de aula. Esse quadro tende a se agravar com as desigualdades regionais.

Entendemos que os/as professores/as do Brasil todo estão vivendo ainda hoje esses impasses provocados pelas políticas prescritivas e pela precarização de seu trabalho, especialmente, nas redes públicas de ensino (Melo & Pizzi, 2010). Essas condições de trabalho parecem não constar entre as temáticas prioritárias dos cursos de formação, como se não afetassem a prática docente, despolitizando o debate em torno da atividade docente. Pelo contrário, tende a haver um incentivo para que se naturalize essa precariedade, através de afirmações que disseminam a ideia de que um bom professor/a consegue dar aulas em quaisquer circunstâncias, sem considerar que as condições de trabalho são fatores fundamentais para a qualidade do ensino.

A autoconfrontação tem o potencial de mostrar, através das filmagens, toda a complexidade da atividade de docentes, desenvolvida com seus estudantes, no contexto da sala de aula e das escolas, sendo afetada por condições precárias de trabalho e de vida dos seus sujeitos. Essas cenas poderiam servir como instrumento de análise nos currículos dos cursos de formação, auxiliando em debates mais politizadores e nas propostas de transformação qualitativa do trabalho docente

Poderia, acima de tudo, minar chavões fossilizados ainda presentes nos discursos sobre a formação docente, em especial a oferecida nos cursos de Pedagogia, frequentemente acusados de não formar adequadamente seus alunos/as ou por articular precariamente a teoria com a prática. O “mundo real” ou, em outras palavras, a escola e seus diversos profissionais, a sala de aula, os/as docentes e os/as alunos/as “reais” das redes públicas e, também, da rede privada desse país, poderiam finalmente penetrar nos currículos dos cursos de formação docente, com toda sua crueza e complexidade, através do uso das filmagens das aulas em diversas disciplinas.

A proposta da Clínica da Atividade nos mostra, acima de tudo, que é o trabalho que deve se adequar ao trabalhador e não o contrário. Sem esse ponto de partida ético e político, corremos o risco de formar futuros profissionais vulneráveis, expostos a doenças, resignados, isolados, estagnados, carentes de referenciais teóricos e políticos que preservem a qualidade do seu trabalho, sua dignidade e de seus/as alunos/as. Portanto, sem possibilidades de crescimento profissional criativo, para si e seus estudantes, além de pouco contribuírem para formar cidadãos críticos e para a construção de uma educação melhor.

Bibliografia

- Aguiar, W. M. J. (2008). Trabalho docente e subjetividade: aspectos indissociáveis da formação do professor. *Projeto de cooperação acadêmica*: UFAL; PUC/SP e UNESA/RJ. Mimeografado.
- Barros, M. E. B. (2007). Trabalhar: usar de si - sair de si. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*. (11)22, 355–357.
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832007000200014#back0. (ver. 25.07.2018).
- Bendassolli, P. F., & Soboll, L. A. (2011). Introdução às clínicas do trabalho: aportes teóricos, pressupostos e aplicações. In P. F. Bendassolli & L. A. Soboll (Orgs.), *Clínicas do Trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade* (pp. 3-21). São Paulo: Atlas.
- Clot, Y. (2007). *A função psicológica do trabalho* (2 Ed.). Petrópolis: Vozes.
- Clot, Y. (2010). *Trabalho e poder de agir*. Belo Horizonte: Fabrefactum.
- Clot, Y. (2011). Clínica do trabalho e clínica da atividade. In P. F. Bendassolli & L. A. Soboll (Orgs.), *Clínicas do Trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade* (pp. 71-83). São Paulo: Atlas.
- Durand, M. (2005). Relações fecundas entre pesquisa e formação docente: elementos para um programa. *Cadernos de Pesquisa*, 35(125), 37–62.
- Melo, W. L. de, & Pizzi, L. C. V. (2010). A metodologia da autoconfrontação e o currículo: prescrito versus realizado. *XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE. Anais*. Belo Horizonte.
- Melo, W. L. de, & Pizzi, L. C. V. (2012). Atividade docente e currículo prescrito: contribuições da Clínica da Atividade. In M. R. Castro (Org.), *Investigação do trabalho docente: sujeitos e percursos* (pp. 63-81). Rio de Janeiro: Caetés.
- Oliveira, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, 25(89), 1127–1144, Set./Dez. 2004.
- Paschoalino, J. B. de Q. (2009). *O professor desencantado: matrizes do trabalho docente*. Belo Horizonte: Armazém de Idéias.
- Pizzi, L. C. V., Araújo, I. R. L., & Melo, W. L. de (2012). A precarização na sala de aula: reflexões sobre seus efeitos na ótica docente. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 9(18), 135–151.
- Santos, M. (2006). Análise psicológica do trabalho: dos conceitos aos métodos. *Laboreal*, 2(1), 34–41.
- Silva, C. O., Barros, M. E. B de, & Louzada, A. P. F. (2011). Clínica da Atividade: dos conceitos às apropriações no Brasil. In P. F. Bendassolli & L. A. Soboll (Orgs.), *Clínicas do Trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade* (pp. 188-206). São Paulo: Atlas.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2008). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas* (4 Ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Vieira, M., & Faíta, D. (2003). Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. *Polifonia*, 7(7), 27–65.